

Actitudes de los estudiantes hacia la Asignatura Investigación Educativa. Aportes de la Teoría de la Valoración

Ana Cristina Bolívar Orellana (Pp. 4-30)



IPB
INSTITUTO PEDAGÓGICO
DE BARQUISIMETO
LUIS BELTRAN PRIETO FIGUEROA

REVISTA

educare

*Órgano Divulgativo de la Subdirección de Investigación y Postgrado
del Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luis Beltrán Prieto
Figueroa"*

BARQUISIMETO – EDO. LARA – VENEZUELA

NUEVA ETAPA

FORMATO ELECTRÓNICO

DEPOSITO LEGAL: ppi201002LA3674

ISSN: 2244-7296

Volumen 18 Nº 2
Mayo – Agosto 2014

**ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA ASIGNATURA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA
APORTES DE LA TEORÍA DE LA VALORACIÓN**

***STUDENTS ATTITUDES TOWARDS EDUCATIONAL INVESTIGATION SUBJECT:
VALUATION THEORY CONTRIBUTIONS***

Ana Cristina Bolívar Orellana*

*** Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico Rural El
Mácaro (UPEL - IPREM)**

**ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA ASIGNATURA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
APORTES DE LA TEORÍA DE LA VALORACIÓN**

***STUDENTS ATTITUDES TOWARDS EDUCATIONAL INVESTIGATION SUBJECT:
VALUATION THEORY CONTRIBUTIONS***

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Ana Cristina Bolívar O*

UPEL - IPREM

Recibido: 24/02/2014

Aceptado:01/05/2014

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar las actitudes que los estudiantes manifiestan mientras cursan la asignatura Investigación Educativa en la Especialidad de Lengua y Literatura de la UPEL-IPREM. Se apoya en los postulados de la Teoría de la Valoración (Kaplan, 2004; Halliday, 1998; Hood y Martin, 2005) que permite estudiar el modo y los recursos retóricos empleados por los hablantes para posicionarse actitudinal, dialógica e intertextualmente hacia el contenido de sus enunciados, sus interlocutores y el contexto. El análisis de los datos se realizó con el apoyo de tres matrices que permitieron ubicar las expresiones que denotaban afectos, juicios y apreciaciones de un corpus constituido por diarios de campos elaborados por los estudiantes mientras cursaban la asignatura mencionada. Entre las conclusiones se destaca que la actitud de los estudiantes hacia la asignatura Investigación Educativa va desde la inseguridad a la seguridad de alcanzar el aprendizaje.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze attitudes students demonstrate when taking the subject Educational Investigation in the Language and Literature Program at UPEL-IPREM. This research is supported by Valuation Theory postulates (Kaplan, 2004; Halliday, 1998; Hood y Martin, 2005) that allows studying the ways and rhetorical resources used by speakers to position attitudinal, dialogical and intertextual to the contents of their statements, their partners and context. Data analysis was performed with three matrices support that allowed locating expressions denoting emotions, judgments and assessments of a corpus based on field diaries made by students while taking the course. Among findings, it is highlighted that students attitude towards the subject Educational Investigation goes from security to insecurity to achieve learning.

Descriptores: Teoría de la valoración, dominio actitud, Investigación Educativa.

Keywords: Valuation Theory, attitude, Educational Investigation

* Mg. en Lingüística; Doctorante de Pedagogía del Discurso (Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" IVILLAB; UPEL- IPC. Docente investigadora de la UPEL- IPREM. Adscrita al Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP- UPEL- Maracay). anabolivar29@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La actitud, entendida como una predisposición evaluativa que lleva a una persona a aceptar o rechazar un referente, situación u objeto, ha sido motivo de preocupación para la psicología, la psicología social y muy particularmente de la psicolingüística (Delfín, 2007). Desde estos campos del saber se han proporcionado informaciones que son aprovechadas para fines educativos; entre éstas se destaca la premisa según la cual el acceder a determinados conocimientos o temas “no radica en la capacidad o incapacidad de los alumnos, sino en su actitud hacia la escuela, el profesor y la asignatura” (Campos, 1995, p.2).

En consideración con este planteamiento en áreas disciplinares como la Lingüística y las Matemáticas se ha considerado indagar sobre la actitud que los estudiantes desarrollan hacia la lectura, las lenguas extranjeras o hacia las diferentes operaciones matemáticas (Campos Campos, ob. cit; Pujols, 2000; Colombi,1995; Cueto, Andrade y León, 2003), puesto que estas informaciones no sólo contribuyen con la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas, sino que además arrojan indicadores que permiten evaluar los niveles de calidad del sistema educativo de un país (Unidad de Medición de calidad educativa y GRADE, 2001).

De allí puede derivarse la importancia de procurar actitudes positivas hacia los procesos de enseñanza- aprendizaje en general. Bajo esta concepción se ubica la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuando en su Diseño curricular (Documento Base, UPEL, 1999) se plantea la necesidad de desarrollar en los estudiantes una actitud favorable o positiva hacia la investigación, a fin de que la visualicen como una práctica permanente que les permitirá mejorar la calidad y eficiencia de su accionar como docentes.

De este modo, se percibe que el proceso de formación del docente requiere la coordinación de esfuerzos tendientes a egresar profesionales que no sólo posean conocimientos teóricos, sino que adquieran una formación investigativa que sea aplicable a sus contextos de acción; no obstante, autores como Báez (2006) reportan que esta sigue siendo una tarea pendiente ya que los estudiantes universitarios no logran desarrollar una

actitud positiva hacia esta práctica, ya que no visualizan la aplicación de este conocimiento, dado que asumen que ésta sólo puede ser abordada por un grupo del cual quedan excluidos, lo que genera sentimientos de apatía, infelicidad, aburrimiento y angustia hacia la ejecución de los procesos investigativos.

Por otra parte, Valarino (1994) reporta que las experiencias investigativas de los estudiantes de pregrado e incluso de postgrado los llevan a desarrollar el síndrome conocido como Todo Menos Investigación (TMI), por el cual el investigador-tesista padece perturbaciones o sentimientos negativos cuando “aborda la tarea de planificar, desarrollar o publicar un proyecto de investigación, tesis, trabajo de grado, ascenso o similar” (p. 96), o lo que es lo mismo, se aleja de todo proceso investigativo.

Entre los motivos que llevan a estos estudiantes a asumir estas actitudes negativas o a desarrollar el TMI se han documentado factores asociados a deficiencias en la comprensión lectora, métodos tradicionales de enseñanza, falta de incentivos institucionales, ausencia de una alfabetización para escribir en la universidad, entre otros (Ruiz Bolívar y Torres Pacheco, 2005; Carlino, 2005, Báez, ob. cit, Báez, Varguillas y Ribot, 2009; Flores y Villegas, 2008; Mostacero, 2011). Factores que en general requieren atenderse desde el pregrado, puesto que el estudiante egresado de una casa de estudios universitarios con imposibilidad para ejecutar actividades de investigación probablemente tenga limitaciones en su práctica, proceso de autoformación y actualización académica.

Por ello, en función de generar aportes para el tratamiento de un problema que se inicia desde el proceso de formación que reciben los estudiantes en el pregrado (Carrillo, Izarra y Rodríguez, 2008), en esta investigación, apoyada en la Teoría de la valoración, nos proponemos analizar las actitudes que los estudiantes manifiestan mientras cursan la asignatura Investigación Educativa en la Especialidad de Lengua y Literatura de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural El Mácaro (UPEL-IPREM).

ARGUMENTACIÓN TEÓRICA

Teoría de la valoración

La Teoría de la valoración permite abordar las múltiples posibilidades pragmático-

Actitudes de los estudiantes hacia la Asignatura Investigación Educativa. Aportes de la Teoría de la Valoración

Ana Cristina Bolívar Orellana (Pp. 4-30)

semánticas con las cuales una persona fija su posición ante algo, negocia relaciones e incluso da a conocer de manera explícita o implícita sus valoraciones, creencias, concepciones, ideologías acerca de lo que se esté tratando (Kaplan, 2004). Así, a través de sus tres dominios semánticos (actitud, compromiso y gradación) un investigador puede entre otros aspectos:

1. Entender cómo el uso de diferentes recursos evaluativos puede variar según los géneros, los registros o los estilos individuales.
2. Descubrir los supuestos ideológicos subyacentes, muchas veces implícitos.
3. Develar estrategias retóricas mediante las cuales las posturas ideológicas se transforman en naturales.
4. Explicar la forma en que los textos construyen para sí mismos un tipo de interlocutor, lector que puede ser tanto “ideal” y complaciente como “no ideal” o resistente.
5. Entender por qué algunos textos pueden interpretarse como ambivalentes, ambiguos o inconsistentes.
6. Comprender cómo los patrones de uso de diferentes recursos evaluativos en un texto contribuyen a estructurarlo como unidad discursiva.

Se evidencia que el análisis que se realiza con apoyo de esta teoría tiene un amplio ámbito investigativo que da cuenta de la multiplicidad de aspectos que pueden develarse a través de textos orales o escritos producidos por los individuos en situaciones de comunicación; no obstante, en esta revisión se pudo apreciar que si bien ha dado aportes importantes para la enseñanza de la ciencia (Hernández, Gómez, Maltes, Quintana, Muñoz, Toledo, Riquelme, Henríquez, Zelada y Pérez, 2011), del inglés (Pascual y Unger, s.f), y también ha brindado luces acerca de las construcciones discursivas adoptadas por los escritores para elaborar textos como las reseñas (Navarro, 2010), informes económicos (López, 2012), editoriales (Martin, 2010); artículos de opinión (Olivieri, 2009), textos historiográficos y libros de historia (Mónaco y Fernández, s.f.; Carrero, 2005), aún no se han aprovechado sus bondades para profundizar en los posicionamientos actitudinales que desarrollan los estudiantes mientras aprenden a investigar.

La actitud. Un constructo formado por tres subsistemas

El estudio de la actitud es de vieja data en la psicología, uno de sus principales representantes Allport (citado en Sánchez y Mesa, 1998) la definió como un “estado mental y neural de disposición para responder, organizado por la experiencia, directiva o dinámica, sobre la conducta respecto a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona”. (p.10). Por su parte, Delfín (2005) plantea que las actitudes son “disposiciones generales del ser humano para afrontar los hechos de cierta forma que lo impulsa u orienta hacia el logro de determinadas metas y forma parte de la afectividad” (p. 6).

Se entiende la actitud como un estado o disposición mental que beneficia o afecta la forma en que una persona asume una situación o se acerca a algo o a alguien; lo -que a su vez- puede impulsarle o retrasarle en el logro de las metas u objetivos propuestos. Por ello, el estudio de la actitud hace posible profundizar en las disposiciones que las personas asumen, como individuos o como parte de grupos sociales, ante determinadas situaciones o eventos (Hernández, Gómez, Maltés, Quintana, Muñoz, Toledo, Rinquelme, Henríquez, Zelada y Pérez, 2011). Esto se logra a través del abordaje de los tres subsistemas del dominio actitud, a saber:

Afecto: Se Presenta cuando el productor textual manifiesta “su posición emocional hacia personas, cosas, situaciones o eventos o reportan las respuestas emocionales a terceros” (Kaplan, ob. cit, p. 72).

Juicio: Incluye las afirmaciones, aseveraciones que realizan valoraciones positivas o negativas acerca del comportamiento de las personas sobre la base de las normas que las sociedades establecen como correctas. Los juicios de *estima social* pueden afectar o beneficiar la relación entre los interlocutores y en el caso de los de *sanción social* pueden derivar en condenas producto de la aplicación de la ley, especialmente a quienes se les puedan demostrar acciones que los califiquen como deshonestos, corruptos, inmorales, etc.

Apreciación: “Está relacionada con la evaluación de objetos, procesos, constructos o textos en función de principios estéticos, así como de otros sistemas de valor social” (Kaplan, 2007, p.71). La apreciación puede determinarse a través de tres categorías: *reacción* (agradable/desagradable), *composición* (simétrico/asimétrico) y *valuación* (único/superficial). La primera se refiere a la manera en la cual el interlocutor expresa

cómo lo impactó o llamó su atención el objeto evaluado; la segunda, se relaciona con aspectos que refieren proporción y detalle, generalmente expresables a través datos referidos al balance y la complejidad. Y la tercera, valuación, alude al valor social que se le atribuye a lo valorado Martín (citado en Kaplan, ob. cit).

Proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación

La enseñanza-aprendizaje de la investigación representa un elemento de gran importancia en la formación de cualquier profesional, no sólo porque para obtener un título universitario deberá presentar un trabajo de investigación a partir del cual demuestre el dominio de su disciplina; sino porque como profesional encontrará en ésta una herramienta fundamental para la actualización constante que le permitirá solventar las dificultades propias de su campo laboral. Con base en este principio se han realizado estudios que han permitido conocer las dificultades que tiene el proceso de enseñanza de la investigación que se realiza en las universidades en diferentes carreras (Valarino, 2000; Ruíz Bolívar y Torres Pacheco, ob. cit; González, 2007; Flores de Ríos y Villegas, 2008 y Báez, Varguillas y Ribot, ob. cit), las cuales abarcan desde factores relacionados con el tesista o tutor, con las infraestructuras universitarias- incentivos hasta estructuración de políticas educativas de Estado.

De manera general, se puede decir que en el proceso de enseñanza de la investigación confluyen aspectos propios de las relaciones que se establecen en los grupos sociales, en este caso específico entre quienes concurren en pro de un aprendizaje que se desarrolla mediado por afectos, ideas, puntos de vistas, creencias, experiencias que se generan a partir de los objetivos académicos-institucionales de las asignaturas de investigación. Para el caso específico de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, la asignatura Investigación Educativa representa un apoyo importante para la formación del futuro docente, pues se ubica como parte de los cursos obligatorios del tipo homologado del área metodológica para todas las especialidades que se administran en esta Casa de estudios (UPEL, 1999, p. 63) y prevé entre sus objetivos la elaboración de un proyecto de investigación que constituye un documento en el cual los estudiantes dan a conocer los aspectos contextuales, conceptuales y metodológicos que sirven de soporte a

una actividad investigativa (González y Villegas, 2009) propia de su disciplina, que será desarrollada por ellos mismos en el transcurso de su formación académica.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La presente investigación se inserta dentro de los estudios de análisis del discurso, puesto que estos “buscan entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 26). En este sentido, permite estudiar las opciones semánticas (Kaplan, ob. cit) que los informantes (futuros docentes) utilizan para dar cuenta de las actitudes que desarrollan en un aula cuyo eje es el aprendizaje de la investigación.

Corpus de estudio

El corpus de estudio estuvo constituido por los diarios de campo DC (Acuña Dávila, 2011), también conocido como diario anecdótico (Bustamante, 2004) o diario de clases (Villegas y González, 2011) elaborados por cinco (5) estudiantes, cuatro (4) de sexo femenino y uno (1) de sexo masculino de la especialidad de Lengua y Literatura de la UPEL-IPREM, cuyas edades oscilan entre 19 y 21 años.

Procedimiento de recolección de datos

Para la recolección de los diarios de campo se realizó el siguiente procedimiento:

1. Se solicitó a todos los estudiantes del curso, (30 en total) que elaboraran los diarios de campo. Para ello, se les indicaron las siguientes instrucciones:

- En el DC se registrarán los sentimientos, acontecimientos que consideren en función de su proceso de enseñanza – aprendizaje mientras cursan la asignatura Investigación Educativa.

- Pueden compartir a través de la escritura todas las impresiones, temores, inquietudes que muchas veces no se expresan en voz alta, pero que son importantes para que un profesor aplique los correctivos necesarios al proceso de aprendizaje.

Actitudes de los estudiantes hacia la Asignatura Investigación Educativa. Aportes de la Teoría de la Valoración

Ana Cristina Bolívar Orellana (Pp. 4-30)

- El DC no tiene como fin desplazar el cuaderno de clases, es decir, no es para referir contenido de la materia.

- Se debe considerar que este escrito no sólo aportará beneficios al curso actual, sino a otros que se conformen en el tiempo. De allí que son válidas las recomendaciones y críticas sin temor a represalias, ya que los registros realizados formarán parte de una investigación académica formal de la docente investigadora.

2. Se consideraron solo cinco (5) DC ya que se ajustaban a los siguientes criterios: (a) sus autores asistían regularmente a clases, (b) consideraron las instrucciones dadas para elaborar el diario y (c) que aportaron suficiente información sobre los procesos subjetivos que vivenciaron en el aula mientras aprendían.

Procedimiento de Análisis de datos

Para el análisis de los datos se procedió a:

1. Asignar una codificación a los DC a partir de las siglas del instrumento (DC) y la numeración respectiva, de esta manera quedaron estructurados como DC 1, DC 2, DC3, otros (no respondía a criterios de establecimiento de jerarquías en el corpus).

2. Leer los DC para identificar los fragmentos discursivos, en los cuales se ubicaron adverbios, atributos, adjetivos, sustantivos y verbos, que permitieron identificar la presencia de los subsistemas (afectos, juicios y apreciaciones) en los diarios de campo.

3. Ubicar los fragmentos en matrices de análisis de datos, atendiendo a los lineamientos de la Teoría de la Valoración. A fin de ejemplificar esta ubicación, se muestra la matriz del subsistema afecto en el cuadro 1:

Cuadro 1

Matriz de análisis del subsistema afecto

Fragmento del DC	Categorías Afecto						Categorías lingüísticas			
	Feli	Infeli	Seg	Inseg	Sati	Insat	verbos	Adv	Adj	Sust
Me encantó cómo se desarrolló, cómo nos trató y ... (DC 3)		c			s		Encantó			

4. Identificar las entidades valoradas por los estudiantes a través de sus DC. Para efectos de esta investigación emergieron tres entidades, dada su ubicación recurrente en el corpus de estudio: *docente de la asignatura, proceso de construcción del proyecto de investigación y asignatura Investigación Educativa.*

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

En la asignatura Investigación Educativa se ofrecen valoraciones representadas a través del dominio actitud con los subsistemas afectos, juicios y apreciaciones enfocadas hacia tres entidades: **(a) el docente de la asignatura, (b) el proceso de construcción escrita del proyecto de investigación y (c) la asignatura Investigación Educativa.**

Afectos

En la categoría de afectos se evidenció la presencia de las tres entidades evaluadas: (a) docente de la asignatura; (b) proceso de construcción escrita del proyecto de investigación, según los distintos momentos cognitivos propios de la elaboración del texto y (c) asignatura Investigación Educativa. Para efectos de este artículo, en cuanto a los afectos, se abordará sólo lo referido a las entidades (b) y (c), ya que las valoraciones hacia el docente de abordarán a través del subsistema Juicio.

1. Proceso de construcción escrita del proyecto de investigación

La escritura es un proceso cognitivo complejo conformado por fases recursivas o cíclicas (Cassany, Luna y Sanz, 1994; Parodi, 1999; Hernández y Quintero, 2001; Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002; Prado, 2004), que implican la proyección mental y/o gráfica del escrito en cuanto a objetivos, audiencia, género discursivo, etc. (planificación); la traducción de los contenidos e ideas concebidas durante la planeación del texto (textualización); así como la identificación y reparación de los errores (revisión). Cada una de estas fases contribuye con la producción de textos adecuados a una situación comunicativa, coherentes, cohesivos y sujetos a normas ortográficas y gramaticales.

El dominio y aplicación de este conocimiento es fundamental para desarrollar los diferentes textos académicos que se producen en las universidades, entre éstos el proyecto de investigación. No obstante, a pesar de que los estudiantes parecen no aplicarlos conscientemente, sí reportaron situaciones que refieren la presencia de estos procesos, tal como se reporta a continuación:

Planificación del escrito se hace presente en los siguientes casos:

1. ... *Al principio me sentí nerviosa, con un poco de miedo, pero luego de saber cuál era mi tema ... (DC 2).*

2. *Decidí trabajar con estrategias para la enseñanza de la escritura porque ya tenía bastante material muy bueno con el cual empezar a investigar (DC 3)*

En 1 través de la conjugación del verbo *sentir* en pretérito perfecto simple (*me sentí*) se explicita, en principio, la inseguridad que genera el no tener aún tema definido; no obstante, luego este sentimiento que atenúa con la utilización de la coordinada adversativa encabezada con la conjunción *pero*, con la cual acota que su miedo disminuyó una vez que tuvo certeza de la elección del tema. Esta escogencia se produce a partir de la ejecución de acciones propias de la planificación como la búsqueda, selección y organización de información derivada de la revisión teórica y documental sobre una temática de interés o de la observación directa.

En 2 también se evidencia que cuando se ejecutan actividades de la planificación se obtiene la seguridad de escribir. Así este informante indica que se *decidió* trabajar con un tema, una vez que reunió *bastante material* y de calidad (*muy bueno*) para empezar la investigación.

Por otra parte, en 3 se evidencia la escasa valoración atribuida a la definición del espacio retórico al momento de escribir (Bereiter y Scardamalia, 1992), el cual involucra, entre otros aspectos, las representaciones del texto que se escribirá y de sus objetivos.

3. *Para esta clase ya tenía muchas expectativas porque pensé que íbamos a empezar la redacción del problema, pero la profesora se detuvo mucho a comentar los proyectos [que llevó la profa] por lo que el tiempo de la clase no alcanzó (DC 3).* Inciso agregado.

En el caso reportado, para orientar al estudiante en la conformación de este espacio retórico se revisaron textos modélicos (proyectos de pregrado y postgrado hechos por otras personas). Esta actividad se basó en los planteamientos de Carlino (2003), quien expresa que todo aquel que desee incorporarse a la cultura discursiva de las disciplinas, así como a la producción y análisis de textos universitarios, requiere tener contacto con productos similares ya elaborados por otros, para visualizar estructura, forma de redacción, entre otros aspectos, y formarse de esta manera una representación del texto que se escribirá.

No obstante, para este estudiante la acción no fue valorada positivamente, se puede decir que le generó insatisfacción, porque la consideró como una pérdida del tiempo de la clase. Esto da cuenta de una falta de planificación por parte de los estudiantes que sólo se conforman con decir y no transformar el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, ob. cit).

En la **textualización** se constató la presencia de sentimientos de inseguridad al escribir. Véanse los casos 4 - 6:

3. *A tratar de desarrollar la parte personal y profesional caímos en confusión porque estas dos se relacionan o tienen mucho en común (DC 1)*

4. *Al principio entendí cómo lo iba a hacer pero en el momento de redactarlos no sabía cómo hacerlos y de hecho en la asesoría nos lo corrigieron y tuvimos que volver a redactar dos de los específicos (DC 3)*

5. *Las explicaciones son claras pero en algunos momentos se hace difícil a la hora de redactar y plantear las ideas (DC 5).*

Los enunciados *caímos en confusión porque...*, *Al principio entendí...*, con verbos en primera persona de plural o singular denotan la inseguridad que sienten los estudiantes al momento de desarrollar sus ideas, ya que si bien expresan entender la explicación, luego no logran concretar la demanda de escritura, dado que no encuentran cómo estructurar un escrito en el cual vinculen sus ideas y las de otros en función de lo explicado. Hallazgo que coincide con lo planteado por Báez (ob. cit) cuando reporta que entre los *procesos estudiantiles* que implican problemas para alcanzar el aprendizaje de la investigación están las deficiencias en escritura, lo que les impide reflexionar y transferir los conocimientos que obtienen al texto.

Además, lo expresado en 7 resulta fundamental para considerar que el estudiante en algunas etapas de la textualización del proyecto requiere de más tiempo para procesar y adaptar la información que recibe, especialmente en la redacción de sus objetivos de investigación.

7. ...con esos tips me confundí, pues yo me ubiqué en la primera (...) sin embargo, eso se contradecía con nuestras metas (...) me confundí y cerré el cuaderno. Entonces la profesora explicó la otra parte que es la de (...) Aquí mi cerebro reaccionó y me dijo que no estaba equivocado (DC1)

Se evidencia que el estudiante presenta un momento de desequilibrio o de disonancia cognoscitiva (Van Dijk, 2007), dado que no logra articular la información que recibe con lo que ya había estructurado como propósito investigativo. Por ello, necesita más tiempo para articular, ignorar o adaptar los datos y recuperar el equilibrio cognitivo que le permitirá continuar con su proceso de formación. Por otra parte, dada la heterogeneidad del grupo y los diferentes aspectos a considerar en la redacción de un proyecto de investigación, contrario a estas expresiones de confusión, en 8 hay seguridad para escribir por parte de un estudiante, quien comentó lo siguiente:

8... Pero luego de saber cuál era mi tema y tanto mi compañera como yo estábamos de acuerdo se nos ha hecho muy fácil el redactar (DC 2).

En este caso, el acompañamiento y la definición por un tema promueven la seguridad para elaborar el texto. Esto significa que el apoyo entre pares es fundamental para desarrollar la escritura del proyecto de investigación y así lo plantean Flores de Ríos y Villegas (ob. cit) cuando refieren, como un condicionante para el aprendizaje de la investigación, la conformación de grupos de acompañamiento y pares académicos, dado que los estudiantes no se asumen como “entes aislados, sino como sujetos comprometidos en la unidad social (un enfoque colaborativo)” (p. 177).

En general, en todo el proceso de redacción los estudiantes manifiestan temores, inseguridades producto de las dificultades que tienen para transmitir el conocimiento (Báez, Varguillas y Ribot, 2009); situación que en algunos casos se atenúa con el trabajo compartido entre los estudiantes (Flores de Ríos y Villegas, ob. cit).

La **revisión** como proceso cognitivo, sólo se visualiza a través de un informante que expresa:

9. Espero que si hay algún error la profesora nos lo corrija (DC 1)

Se concibe la corrección como dependiente de una persona externa al emisor, es decir, se deja esta responsabilidad sólo al docente, lo cual se manifiesta con el verbo **espero....**De esta manera, se desconoce el papel de la *auto-corrección* y la *co-corrección* (Díaz, 2001) como operaciones didácticas que promueven la valoración de los textos propios o de los compañeros para estudiar alternativas y tomar decisiones en cuanto a las posibles modificaciones de los escritos.

De manera general, la escritura tuvo una referencia importante en los afectos que los estudiantes desarrollaron mientras cursaban la asignatura Investigación Educativa, se puede considerar que el escribir les representa una tarea compleja, pues requieren efectuar una serie de procesos y acciones (Cassany, Luna y Sanz, ob. cit; Parodi, ob. cit; Hernández y Quintero, ob. cit; Díaz-Barriga y Hernández Rojas, ob. cit; Prado, 2ob. cit), para las cuales en algunos casos los educandos no cuentan con los conocimientos y herramientas que les permitan transformar el conocimiento (Bereiter y Sacrdamalia, ob. cit); situación que perjudica, retrasa o hace más difícil su proceso de aprender a investigar y por ende valorar su aplicación (Báez, ob. cit).

Asignatura Investigación Educativa

Los estudiantes manifestaron afectos hacia aspectos de la asignatura Investigación Educativa que van desde la insatisfacción a la satisfacción. Así durante las primeras semanas del semestre realizaron comentarios que denotan cierto descontento que se presenta en lo que podría considerarse como un proceso de adaptación hacia la asignatura, tal como se ejemplifica en:

10. Nos causó trajín de un lado para otro, pero creo todo tiene su fruto (DC 2)

11. Se nos presentan obstáculos al momento de realizar las investigaciones porque las bibliotecas asistidas no prestan el servicio en momentos cuando más requerimos de ellas (DC 5).

Entre las estrategias de enseñanza para la formación de noveles investigadores se plantea la necesidad de buscar información en fuentes electrónicas y en bibliotecas o Centros de Documentación en general que, además de brindarles la información que buscan, les permiten continuar con uno de los objetivos previstos en Introducción a la Investigación, como es valorar la importancia de los Centros de Documentación para el desarrollo de la investigación. (UPEL ob. cit).

Esta actividad hace que el estudiante tenga la necesidad de salir de su casa de estudios hacia otros lugares en la búsqueda de revistas, trabajos de grado, entre otras fuentes informativas lo que puede generar en principio *insatisfacción* al tener que trasladarse de un sitio a otro; sin embargo, al obtener los resultados deseados valoran positivamente esta actividad.

Por otra parte, se pueden ubicar en las clases manifestaciones de **satisfacción**, expresadas a través del gusto por las actividades ejecutadas en la asignatura Investigación Educativa, pues el estudiante siente que participa o bien considera que obtiene provecho de éstas.

12. Hoy fue muy amena la clase se discutió sobre el planteamiento del problema que vamos a realizar, la clase se tornó muy agradable reímos y hablamos de todo un poco (DC 4).

13. Me gusta la modalidad que utiliza la profesora ya que por medio de la agenda que plasma en la pizarra clase tras clase, nos permite desarrollar a plenitud ordenadamente los temas (DC 5).

También se percibe interés y preocupación por llevar el orden de los temas a desarrollar a través de la agenda de clases utilizada por la docente, lo cual marca un estado de *satisfacción* que denota un filtro afectivo bajo en la estudiante (Krashen, citado en Cassany, 1995), lo que facilita el acercamiento hacia la investigación sin el temor de equivocarse o ser corregido durante su proceso de enseñanza aprendizaje, pues “no le supondrá ningún problema cometer los errores usuales y necesarios de cualquier proceso de aprendizaje” (p. 78). Tal situación se traduce en el logro de satisfacciones personales tales como superar miedos, como se expresa en 14:

14. Logré superar un poco mis nervios al pararme en una exposición ... (DC 2)

Actitudes de los estudiantes hacia la Asignatura Investigación Educativa. Aportes de la Teoría de la Valoración

Ana Cristina Bolívar Orellana (Pp. 4-30)

Se evidencia un sentimiento de satisfacción por el logro alcanzado, representado en este caso por la superación del temor a realizar exposiciones, lo cual constituye un avance significativo no sólo para el éxito de la asignatura Investigación Educativa, sino que ésta le deja un aporte importante para continuar de manera exitosa con el resto de su carrera.

Los afectos hacia la asignatura Investigación Educativa se desarrollan sobre la base de las actividades que se requieren cumplir durante el semestre a fin de lograr el éxito esperado. Así, puede resultar incómodo el tener que trasladarse a diferentes centros de documentación, bibliotecas, dado que ello implica un esfuerzo que supera el espacio del salón de clases y del tiempo previsto para dedicar a la asignatura.

Aunado a lo anterior, el retardo en la ubicación de las informaciones por estar cerrada la biblioteca, por ejemplo, genera **insatisfacción** en el estudiante. Esto repercute en el desarrollo de la asignatura, ya que el estudiante requiere superar estos obstáculos a través de una motivación interna que le permita continuar con su proceso de aprendizaje, pues de lo contrario desarrollará sentimientos de frustración que lo pueden llevar a desertar del aula de clases. Los afectos hacia la asignatura Investigación Educativa, a través de una visualización temporal, se ubica en el siguiente gráfico:

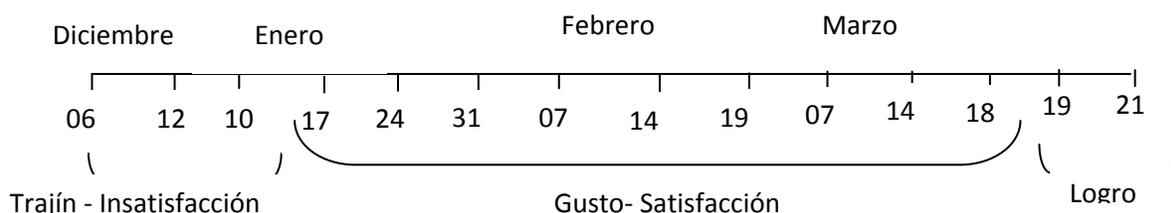


Gráfico 1. De la **insatisfacción** a la **satisfacción** en la asignatura **Investigación Educativa**.

En el gráfico se observa el proceso que en semanas, según lo expresado en el diario de campo, cubrieron los estudiantes para pasar de un proceso de **insatisfacción**, directamente relacionado con un proceso de adaptación y aceptación de los procesos propios de la asignatura, hasta la **satisfacción** manifestada en el logro alcanzado. Estos afectos desarrollados por los estudiantes universitarios están relacionados con la capacidad para superar obstáculos, el compromiso de cada educando hacia sus estudios y el apoyo que

su institución le brinde tanto para superar los problemas de comunicación escrita con los que ingresan a las universidades, como el hecho de contar con una infraestructura adecuada para realizar investigaciones.

Juicios hacia la docente

Los estudiantes pueden llegar al aula de clases con algunos prejuicios, es decir, con construcciones mentales o valoraciones negativas que elaboran a partir de la socialización con otras personas de su medio. Esto forma parte del imaginario social universitario que los estudiantes transmiten colectivamente y que los predisponen negativamente hacia la entidad evaluada (Martínez Rodríguez, 2011, Fernández Poncela, 2011; González Araya y Leal Gutiérrez, 2013) tal como se evidencia en:

15. Dicen que la Profesora es muy conductista y que le gusta raspar mucho a los estudiantes (DC 1).

Con estos prejuicios los estudiantes inician sus actividades con temores infundidos por otros compañeros, factor que pudiera relacionarse al autoconcepto negativo que manifiestan para aprender algunas materias (Hernández y otros, 2011) o falta de confianza en sí mismos (Pascual y Unger ob. cit). Lo cierto, es que estos temores los acompañan desde el primer día de clases cuando evalúan a sus docentes y establecen proyecciones de lo que será el semestre a partir de lo que perciben de su carácter y su preparación.

16. Se ve muy compleja, será muy académica. (DC 2)

Este juicio está enfocado hacia la estima social, con la cual, según Kaplan (ob. cit), “se evalúa cuán normal, competente o decididas son las personas” (p. 75). En estos casos los informantes utilizaron de manera explícita los atributos de *conductista* y *académica*, dirigidos a calificar a la docente como una persona rígida o anticuada y en el caso de lo académico que pudiera inferirse, en este contexto, se ubica como alguien difícil de entender. Es de acotar que en este primer contacto también hay estudiantes que inician la superación de sus temores y se plantean la oportunidad de aprender y hacerse sus propias ideas, como en:

17. Me encantó cómo se desarrolló (...) cómo se expresó de la materia (DC 3).

Con la utilización del verbo *me encantó* se entiende que la primera evaluación que la estudiante hizo de la docente fue positiva y le brinda la oportunidad de tener buenas expectativas para continuar su aprendizaje. En el transcurso del semestre, elaboran juicios como los reportados de 18 al 21:

18. .. Es una gran profesora (DC 1):

19. A mí en particular me agrada como es la profesora y cómo hace y cumple su trabajo es una mujer con muchos conocimientos y excelente al momento de dirigirse al grupo, tiene buen dominio (DC 2)

20. La Profa ha explicado bien sus clases (DC 3)

21. Debo resaltar que la manera de explicar de la profesora es positiva en el sentido de que se le entiende lo que está desarrollando (...) desde una perspectiva personal yo le entiendo lo que nos explica (DC 4)

En estos cuatro (4) comentarios de los informantes, se aprecian **juicios** de estima social, específicamente de *admiración de la capacidad* de la profesora, pues utilizan atributos como *gran profesional, excelente*, así como adverbios para referirse al modo de explica. Esto denota que en el desarrollo del semestre procuran conformar sus propios juicios, contrastándolos con los comentarios de los otros, sobre la base de sus experiencias en el aula, situación que se percibe a través de las construcciones en las que enfatizan sus puntos de vista (*A mí en lo particular..., desde una perspectiva personal...*). De este modo, establecen juicios referidos a la forma como la docente explica, da a conocer los conocimientos y, en general, la imagen que proyecta como profesional en la materia que administra. También se pueden conformar juicios negativos como en (22).

22. Muchas veces la profesora dice una cosa en una clase con respecto a lo que teníamos que hacer y cuando le traemos lo que nos dice, nos sale con que no era eso (...) Hasta los momentos es lo único que no me ha gustado... (DC 4)

Este juicio puede surgir cuando el estudiante no entiende lo explicado o cuando lo corregido genera nuevas correcciones en la construcción del texto, proceso que estará presente siempre que se realice un producto investigativo. Finalmente, se presenta un juicio a través del contraste de las ideas propias y las de otros.

23. *Le doy las gracias a la profesora que podrá ser metodológica como dicen pero es excelente en su materia ... (DC 2)*

En estas palabras se percibe a través de las palabras del informante que el atributo *metodológica* puede interpretarse como *rígida, anticuada, rigurosa*, pero luego indica a través del uso de un atributo *excelente* que la docente es buena en su materia. Se evidencia que contrasta las ideas iniciales, prejuicios de otros con las que luego construye sobre la base de su experiencia. El proceso de construcción y cambios en los juicios que elaboraron los estudiantes hacia su docente, durante el desarrollo del semestre, se puede visualizar en el siguiente gráfico:

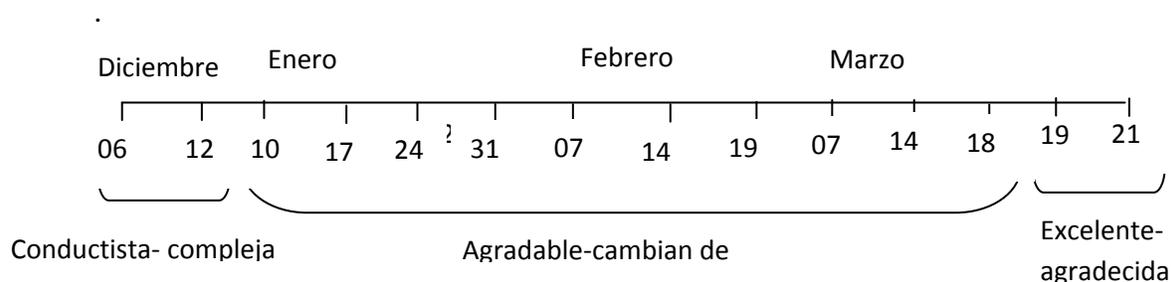


Gráfico 2. Cambios de juicios hacia la docente en el transcurso del semestre.

En síntesis, los estudiantes llegan al aula de clases con temores, producto de los prejuicios que elaboran sobre la base de los comentarios que escuchan de otros compañeros que han cursado la asignatura antes que ellos; no obstante, se dan la oportunidad de construir sus propios juicios, a partir de la evaluación que realizan durante el semestre hacia la imagen que proyecta la docente y de los conocimientos que demuestra tener. En tal sentido, al principio pueden juzgarla como competente, estricta, difícil; luego, en el transcurso del semestre, esta valoración puede mantenerse o cambiar, como en el caso de esta investigación que el juicio inicial se transformó en agradecimiento a través del tiempo.

Apreciaciones

Las apreciaciones, según Kaplan (ob. cit), están relacionadas con “los sentimientos humanos hacia productos, procesos y entidades que se institucionalizan como un conjunto de evaluaciones positivas o negativas” (p. 76). Para efectos de la información aportada por

los estudiantes se pudo identificar la existencia de apreciaciones hacia la asignatura Investigación Educativa, éstas se detallan a continuación:

Asignatura Investigación Educativa

Las apreciaciones de los estudiantes hacia la asignatura Investigación Educativa la definen como una materia compleja que requiere de dedicación y esfuerzo por parte del estudiante. Así lo expresan los informantes en:

24. La materia no es fácil (DC 1)

25. ... Investigación Educativa ha sido bastante fuerte (...) absorbente en el sentido de que se requiere dedicación y mucho tiempo para la búsqueda de la información (DC 3)

26. ... Se requiere esfuerzo y dedicación sobre todas las cosas ya que es muy compleja esta cátedra (DC 2)

27. ... Es un poco más difícil que Introducción a la investigación ... (DC 2)

28. Es una asignatura exigente pero nos permite aprender (DC 5)

En estas expresiones se puede deducir que hay evaluaciones que pueden considerarse negativas, pues consideran que la asignatura no es fácil (es *difícil*) y *bastante fuerte, un poco más difícil que Introducción a la investigación*. Otras valuaciones son positivas en función del aprendizaje que se obtiene que la asignatura **es exigente, pero nos permite aprender...** Se puede decir así que, desde la perspectiva de los estudiantes de pregrado, la elaboración del proyecto de investigación constituye una tarea intelectualmente exigente (González y Villegas, ob. cit), pues requiere de esfuerzo y dedicación para documentarse en el tema y planificar de manera escrita la investigación antes de ejecutarla.

29. Pienso que la materia no es difícil sino que requiere tiempo para indagar, buscar y revisar material en relación con los temas a investigar. (DC 3)

30. .. Para mí no hubo ningún aspecto difícil pero si tuve que leer muy bien y analizar las citas para poder comentarlas (DC 3)

Se observan dos posiciones hacia la asignatura Investigación Educativa, quienes la perciben difícil y quienes la valoran como exigente, pero no difícil. Se infiere que estas últimas apreciaciones las elaboran los estudiantes en virtud del apoyo que pueden obtener

de estrategias como las explicaciones, asesorías recomendaciones y discusiones en general. Ambas posiciones coinciden en apreciar que Investigación Educativa es absorbente, por cuanto requiere tiempo y esfuerzo para indagar, buscar información y analizar los datos para escribir el proyecto de investigación.

Como hallazgo importante se destaca que tanto en los afectos como en las apreciaciones se asociaron comentarios relacionados con las dificultades escriturales y lectoras (*tuve que leer muy bien*) de los estudiantes; hecho que confirma que es necesario brindarles un proceso de alfabetización académica que les permita superar las debilidades comunicativas que tienen a fin de que puedan valorar la investigación como parte de su futura práctica (Báez, ob. cit).

CONCLUSIONES

1. La actitud de los estudiantes hacia la asignatura Investigación Educativa va desde la inseguridad, al iniciar el semestre y al redactar su proyecto, a la seguridad de alcanzar el aprendizaje. Se evaluaron así tres entidades que requieren considerarse para el proceso de enseñanza- aprendizaje de la investigación: docente, proceso de construcción escrita del proyecto de investigación y asignatura Investigación Educativa.

2. En la enseñanza de la investigación es necesario considerar el componente afectivo como un aspecto que determina la actitud con la cual los estudiantes favorecen, retrasan o impiden su proceso de aprendizaje. Esto no implica que el docente deba bajar los niveles de calidad, exigencia, compromiso y profundidad con que asume la asignatura (Morales, Rincón y Romero, 2005), sino procurar un proceso de enseñanza – aprendizaje integral, es decir en el que se considere no sólo la cognición, sino también los afectos, emociones, juicios, valoraciones y apreciaciones que los aprendices puedan desarrollar durante el semestre.

3. A partir del análisis de los afectos se evidenció que existen momentos críticos del proceso de enseñanza – aprendizaje de la investigación; éstos se relacionan con la escogencia del tema y la textualización o escritura del proyecto, los cuales requieren ser tratados a tiempo para evitar la deserción estudiantil.

4. Se pudo evidenciar la importancia de las primeras semanas de clases, pues los estudiantes elaboran juicios sobre su docente, desarrollan expectativas y visualizan los compromisos que requieren asumir durante el semestre; todo lo que los lleva a predisponerse de manera positiva o negativa hacia el aprendizaje.

5. Tanto en los afectos como en las apreciaciones se asociaron comentarios relacionados la escritura y la lectura, lo que reafirma que los estudiantes tienen dificultades comunicativas que les dificultan el aprendizaje de la investigación.

6. La Teoría de la Valoración representó una herramienta valiosa que permitió identificar las opciones semánticas utilizadas por los estudiantes de la especialidad de Lengua y Literatura para dar a conocer las actitudes que desarrollaron mientras cursaron la asignatura Investigación Educativa en la UPEL-IPREM.

7. El Diario de Campo fue un instrumento que facilitó el desarrollo de la investigación, ya que el no tener afirmaciones o preguntas establecidas hizo posible que emergieran en el análisis los aspectos que los alumnos consideraron importantes sobre su proceso de aprendizaje.

8. Los estudiantes aprendieron a valorar la responsabilidad, la constancia, la dedicación y el esfuerzo a través de los beneficios que obtuvieron durante el desarrollo del semestre.

RECOMENDACIONES

Una vez realizada esta investigación se plantean las siguientes recomendaciones:

1. Es necesario demostrar a los estudiantes que la escritura es un proceso que en algún momento ha resultado laborioso para todos. Incluso, investigadores como Valarino (ob. cit) recomiendan compartir con ellos experiencias investigativas no exitosas que den cuenta de que siempre existirán obstáculos y fracasos que se han superado con tesón y esfuerzo.

2. En la asignatura Investigación Educativa hay que incluir estrategias de enseñanza que permitan a los estudiantes superar los temores que les surgen al inicio del semestre y visualizar la investigación como un proceso real que no se restringe a una asignatura. Para

ello, es necesario que compartan con investigadores en eventos, núcleos, líneas, discusiones y conferencias.

3. En la Universidad se debe procurar una infraestructura adecuada para la investigación y el desarrollo de un plan de alfabetización académica que permita la superación de las debilidades escriturales y lectoras de los alumnos, puesto que éstas repercuten negativamente en todo su proceso de aprendizaje, especialmente en su acercamiento a la investigación.

REFERENCIAS

Acuña Dávila, Ma. D. (2011). *Diario de campo y trabajo social*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Medicina [Documento en línea]. Disponible en <http://www.facmed.unam.mx/deptos/salud/cdpcomun/spyc/centros/DiariodeCampo.pd>. [Consultado: 15 de julio de 2012].

Báez, E. (2006). *“La Investigación en el Proceso de Formación Docente*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”, Maracay.

Báez, E., Varguillas, C. y Ribot, S. (2009). *La Investigación en el proceso de formación inicial del docente*. Caracas: UPEL

Bereiter y Escardamalia (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje* [Revista en línea], 58. Disponible en dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf. [2012, febrero, 05]

Bustamante, S. (2004). El proyecto de investigación como texto: Una experiencia etnográfica. *Investigación y Postgrado* [Revista en línea], 19 (2). Disponible en http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101029142009000300014&lng=es&nrm=iso. [2012, febrero, 05]

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las Cosas del Decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona, España: Ariel S.A.

Campos Campos, Y. (1995). *Importancia de las actitudes hacia las matemáticas*. [Documento en línea]. Disponible en www.camposc.net/0repositorio/ponencias/95actitudes.pdf. [2012, agosto, 20].

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, alternativas posibles. *Educere*. 6 (20). 409-42

Actitudes de los estudiantes hacia la Asignatura Investigación Educativa. Aportes de la Teoría de la Valoración

Ana Cristina Bolívar Orellana (Pp. 4-30)

- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere* (9)30, 415-420.
- Carrero, R. (2005). *Representaciones sociales de la Colonia en los libros de texto de Educación Básica*. Trabajo de grado no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”, Maracay.
- Carrillo, Izarra y Ramírez (2008). *Actitud hacia el aprendizaje de la investigación: validación y medición*. [Documento en línea]. Disponible en <http://www.redkipusperu.org/files/75.pdf>. [2012, febrero, 05]
- Cassany, D. (1995). *Describir el escribir*. España: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M y Sanz, G. (1994). *Enseñar la Lengua*. Barcelona: Graó
- Colombi, M.C. (1995). *Actitudes hacia la escritura en español de estudiantes hispanohablantes a nivel universitario* [Documento en línea]. Disponible en http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7345/actitudes_colombi_REALE_1995.pdf?sequence=1. [2012, agosto, 20].
- Cueto, Andrade y León (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas extranjeras* [Documento en línea]. Disponible en <http://www.grade.org.pe/download/pubs/ddt/ddt44.pdf> [2012, agosto, 20].
- Delfín de Manzanilla, B. (2007). Actitud de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social* [Revista en línea] 2 (2), Disponible en http://www.urbe.edu/publicaciones/redhecs/historico/pdf/edicion_2/1-actitud-de-los-estudiantes-universitarios.pdf. [2012, agosto, 20]
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw- Hill.
- Díaz, L. (2001). *Autocorrección y Co-corrección: Una alternativa para mejorar la coherencia y cohesión de los textos expositivos*. Trabajo de Grado no publicado para optar al título de Magíster en Lingüística. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara. Maracay.
- Fernández Poncela, A. M. (2011). Prejuicios y estereotipos. Refranes, chistes y acertijos, reproductores y transgresores. *Revista de Antropología Experimental* [Revista en línea], (11). Disponible en <http://www.ujaen.es/huesped/rae/articulos2011/22fernandez11.pdf>. [Consultado: 2013, marzo, 12].

Actitudes de los estudiantes hacia la Asignatura Investigación Educativa. Aportes de la Teoría de la Valoración

Ana Cristina Bolívar Orellana (Pp. 4-30)

Flores de Ríos, N. y Villegas, M. (2008). Algunos elementos condicionantes del aprendizaje de la Investigación en la Educación Superior. Caso: UPEL Maracay. *Investigación y Postgrado* 23 (1). 155-185

González, N. (2007). *Formación docente centrada en investigación*. Zulia: LUZ-Ediciones del Vicerrectorado Académico

González Araya, M. N. y Leal Gutiérrez, A. G. (2013). Los estudiantes con discapacidad entre los mitos, prejuicios y estereotipos. *Revista de las Sedes Regionales* [Revista en línea] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66618385010>. [Consultado: 2013, junio 3].

González, F. y Villegas, M (2009). Cómo elaborar proyectos de investigación en Educación Matemática. *Dialógica* 6 (1), 93-111

Halliday, M.A.K. (1998). El lenguaje como semiótica social. *La interpretación social del lenguaje y del significado*. Colombia: Fondo de Cultura Económica

Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita*. Madrid: Síntesis.

Hernández, V., Gómez, E., Maltes, L., Quintana, M., Muñoz, F., Toledo, H., Riquelme, V., Henríquez, B., Zelada, S. y Pérez, P. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estudios Pedagógicos XXXVII* [Revista en línea] (1). Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n1/art04.pdf>. [Consultado: 25 de marzo de 2013].

Hood, S y Martin, J. R. (2005). Innovación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista Signos* [Revista en línea] 38 (58) Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342005000200004&script=sci_abstract. [2011, abril, 20].

Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: La teoría de la valoración. *Revista Boletín de Lingüística* [Revista en línea] 22. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/347/34702203.pdf>. [2011, abril, 20].

Kaplan, N. (2007). La teoría de la valoración: un desarrollo de los estudios sobre la evaluación en el lenguaje. En Bolívar, A. (Comp.) *Análisis del Discurso ¿por qué? Y ¿para qué?*. Caracas: El Nacional- UCV

López Ferrero, C. (2012). *La valoración y la emoción en español en discursos especializados*. [Documento en línea]. Disponible en http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/valoracion-emocionespa

Actitudes de los estudiantes hacia la Asignatura Investigación Educativa. Aportes de la Teoría de la Valoración

Ana Cristina Bolívar Orellana (Pp. 4-30)

%C3%B 1ol -discursos -especializados/id/55787808.html. [Consultado: 25 de marzo de 2013].

Martin, J.R. (2010). Duelo: Cómo nos alineamos. *Discurso y Sociedad* [Revista en línea], 4 (1). Disponible en: [http://www.dissoc.org/ediciones/v04n01/DS4\(1\)Martin.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v04n01/DS4(1)Martin.html). [Consultado: 25 de marzo de 2013].

Martínez Rodríguez, R. (2011). La construcción del otro a partir de estereotipos y la reproducción de los prejuicios a través del lenguaje y del discurso de las élites. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* Granada: Instituto de Migraciones. [Documento en línea]. Disponible en http://migraciones.ugr.es/congreso2011/libroacta/Mesa21/005_Martinez.pdf. [Consultado: 2013, junio 3].

Mónaco, F. y Fernández, D. (s.f). *El análisis del discurso historiográfico: aportes desde la lingüística sistémico-funcional y el análisis crítico del discurso*. [Documento en Línea]. Disponible en http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2826/1/TEX_8_8_2008_pag_161_169.pdf. [Consultado: 25 de marzo de 2013].

Morales, O. A, Rincón, A.G. y Moreno, J.T. (2005). *Cómo enseñar a investigar en la Universidad*. [Documento en Línea]. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131649102005000200010&script=sci_arttext. [Consultado: 17 de abril de 2011]

Mostacero, R. (2011). La Escritura Académica como Discurso Experto y como política de ingreso a la universidad. En Bolet, F. (Comp.), *Discurso y Educación*. Caracas: Cuadernos ALED- Venezuela.

Navarro, F. D. (2010) *La reparación en la estructura retórica de la Reseña Académica de Libros, o cómo el escritor se transforma en autor. El caso de la Revista de Filología Hispánica*. [Documento en Línea]. Disponible en <http://www.unizar.es/aelfe2006/ALEFE06/1.discourse/5..pdf>. [Consultado: 17 de abril de 2011].

Olivieri, G. (2009). *Análisis de la construcción discursiva en los artículos de opinión publicados en la prensa venezolana tras las elecciones presidenciales 2006*. [Documento en Línea]. Disponible en: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S079829922009000100009&lng=es&nrm=i [Consultado: 25 de enero de 2012].

Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva*. Chile: Universidad Católica de Valparaíso.

Actitudes de los estudiantes hacia la Asignatura Investigación Educativa. Aportes de la Teoría de la Valoración

Ana Cristina Bolívar Orellana (Pp. 4-30)

Pascual, M. y Unger, L. (s.f). *Los significados inter e intra-personales en contextos científicos: el discurso de la entrevista*. [Documento en Línea]. Disponible en: www.lenguas.unc.edu.ar. [Consultado: 17 de abril de 2011]

Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Pujols, C. T. (2000). Actitudes hacia la lectura: Factores relacionados y estrategias para su desarrollo. *Cuaderno de Investigación en la Educación* [Revista en línea] 15. Disponible en http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/15/programas/c15_programasart12 [2012, agosto, 20].

Ruiz Bolívar, C. y Torres Pacheco, V. (2005). La enseñanza de la investigación en la universidad: el caso de una universidad pública venezolana. *Investigación y Postgrado*. [Revista en línea], 20 (2). Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131600872005000200002&script=sci_arttext. [Consultado: 04 de agosto de 2010] 13-34.

Sánchez, S. y Mesa, M. (1998). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Melilla. Granada*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/item9/eirene9cap5.pdf>. [Consultado: 25 de marzo de 2013].

Unidad de Medición y Calidad Educativa y GRADE (2001). *Fundamentación de la evaluación de actitudes en la evaluación nacional del 2001*. [Documento en línea]. Disponible en http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/menanexos/meanexos_43.pdf. [2012, agosto, 20].

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia (1999). *Diseño curricular. Documento Base*. Caracas: FEDUPEL

Van Dijk, T. (2007). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Editores.

Valarino, E. (1994). *Todo menos investigación*. Miranda: Equinoccio.

Valarino, E. (2000). *Tesis a Tiempo*. Caracas: Grupo editorial Carnero, C.A.

Villegas, M. y González, F. (2011). La construcción del conocimiento a partir de uno. Una experiencia autobiográfica. *Revista Pedagogía* [Revista en línea], 44. Disponible en: <http://revistapedagogia.uprrp.edu>. [Consultado: 25 de marzo de 2013].